

Autonomia Estudantil E Práticas Pedagógicas No Ensino Superior: Da Reforma Veiga Simão Ao Processo de Bolonha

Fernandes, D., Melo, B. e Vieira, M. M. (2015). Autonomia estudantil e práticas pedagógicas no ensino superior. In M. L. Rodrigues e M. Heitor (Org.), *Quarenta anos de políticas de ciência e de ensino superior*, pp. 695-734. Coimbra: Almedina.

Offício De Estudante E Práticas Pedagógicas No Ensino Superior: Da Reforma Veiga Simão Ao Processo de Bolonha

Domingos Fernandes
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Benedita Portugal e Melo
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Maria Manuel Vieira
Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa

Introdução

Nos últimos 40 anos, as políticas dirigidas ao Ensino Superior têm vindo a preconizar mudanças significativas na organização do ensino e nas práticas pedagógicas. Neste contexto, a chamada reforma Veiga Simão constitui um primeiro passo no sentido da transformação radical do panorama organizacional e pedagógico então prevalecente nas universidades portuguesas - um ensino superior fortemente restritivo, em termos sociais e regionais, apoiado em rotinas de ensino-aprendizagem pouco mobilizadoras da autonomia dos estudantes. Quarenta anos depois, o chamado Processo de Bolonha, gizado e generalizado à escala europeia, vem reforçar o imperativo de uma reorganização deste nível de ensino com vista ao alargamento da sua generalização (pelo menos, nos seus graus iniciais), o que implica agora o recentramento do processo de aprendizagem no aluno – e não no professor. Mas será que estas políticas encontram eco nas práticas organizacionais e pedagógicas efetivas?

Tomando como *pivot* analítico os estudantes universitários e seu desempenho do ofício de aluno - o que remete para os contextos pedagógicos em que aquele ofício se realiza - este capítulo ensaia uma aproximação à questão acima formulada através da informação constante de dois inquéritos a estudantes universitários portugueses, paradigmáticos dos dois pólos temporais do período de 40 anos considerado: o inquérito *Situação e Opinião dos Universitários*, lançado em 1964 pela Juventude Universitária Católica; e o inquérito AVENA, realizado em 2012 no âmbito do projeto *Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas*.

Num primeiro momento, serão assinalados alguns dos eixos centrais das duas grandes reformas políticas referidas no que concerne especificamente à organização das práticas pedagógicas. Da sua análise e contraponto contextualizador identifica-se um paradoxo que constituirá o fio condutor do exercício que se seguirá, num segundo momento, de exploração dos dados dos dois inquéritos. Num último ponto antes das conclusões será retomada, de outra forma, a questão da distância entre orientações (políticas) e práticas (efetivas), desta feita através de um périplo pela literatura pedagógica recente sobre o tema.

Políticas educativas nos anos 60 e na actualidade

Na década de 1960, a Universidade portuguesa é palco de intensas convulsões e mudanças. Seguindo os sinais da época, as instituições de ensino superior registam forte contestação interna e constituem espaço privilegiado de crítica contra o regime autocrático então em vigor (Carreiro, 2004; Estanque e Bebian, 2004; Ferreira e Nunes, 1968; Fonseca, 2012; Resende e Vieira, 1992). A uma primeira *crise académica* desencadeada no início da década, sucedem-se episódios de greve e manifestações que eclodem com maior frequência nos finais da década e que se prolongarão pelos anos 1970 adentro.

Por sua vez, no interior da própria academia, desenvolve-se um conjunto alargado de estudos e reflexões sobre o ensino superior e suas políticas que culminam numa série de artigos pioneiros publicados na revista *Análise Social*. Os seus autores chamam a atenção, entre várias outras dimensões escrutinadas, para a forte seletividade social no recrutamento universitário (Nunes, 1968a e 1968b; Machete, 1968; Miranda, 1969); para o esgotamento da oferta instalada face ao ritmo de crescimento da procura e à iminência da crise no sistema (Nunes, 1968b; Guerra, 1968); para a baixa eficiência do sistema, quando comparada com a dos seus congéneres da OCDE (Nunes, 1968b); e para modos de funcionamento vetustos e práticas pedagógicas obsoletas (Nunes, 1968b; Guerra e Nunes, 1969).

Descredibilizado externa e internamente pela insistência numa guerra colonial sem fim à vista, que mobiliza uma geração de jovens (muitos deles estudantes ou recém-diplomados) que não se revê nos desígnios proclamados, o regime salazarista dá sinais de fragilidade. No entanto, em 1968, a inesperada mudança de atores políticos que a chamada *primavera marcelista* vem trazer, arrasta consigo promessas de mudança. E estas assumem contornos particulares no caso da Educação.

Em contramão com a natureza autocrática do regime, o jovem ministro Veiga Simão, que ascende ao cargo em 1970, promove a preparação, nos gabinetes técnicos do Ministério da Educação Nacional, das bases de uma ampla reforma global de todo o sistema educativo que, de forma inédita, será apresentada e submetida a debate público antes da sua aprovação (Stoer, 1983). Os princípios em que assenta o texto final desta Lei de Bases da Educação Nacional (Lei nº5/73, de 25 de Julho) são similares aos que regem a generalidade dos sistemas escolares europeus de então. São eles os princípios meritocrático e o da igualdade de oportunidades, definidos nos seguintes termos:

- a) Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, para o que deverá organizar e manter os necessários estabelecimentos de ensino, investigação e cultura e estimular a criação e o desenvolvimento de instituições particulares que prossigam os mesmos fins; garantido pelo princípio da igualdade de oportunidades: b) Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos. (Base II).

No que respeita especificamente ao ensino superior, e para garantir justamente uma maior igualdade de oportunidades de acesso a este nível de ensino, esta Lei contempla a criação de um ensino superior de curta duração, constituído por uma rede regional de Institutos Politécnicos e de Escolas Normais Superiores que conferem o grau de bacharelato. A estes vêm somar-se os já existentes, bem como novos estabelecimentos universitários, a criar. Publicado um mês depois, o Decreto-Lei 402/73, de 11 de agosto, vem explicitar com maior detalhe as mudanças a operar no Ensino Superior e definir a criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores ao abrigo do plano de expansão e diversificação daquele nível de ensino. O número de estabelecimentos públicos a criar é deveras impressionante, constituindo genericamente a malha regional de oferta que ainda hoje conhecemos. Nele se determina a criação das Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora; os novos Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real, bem como os de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém, “por reconversão e fusão dos institutos industriais e comerciais e escolas de regentes agrícolas

existentes nessas cidades” (Decreto-Lei 402/73); e ainda as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu.

Da leitura destes documentos legislativos e de alguns dos documentos preparatórios da reforma educativa de Veiga Simão (Ministério da Educação Nacional, 1971a; 1971b), sobressai um traço constante: muitas das medidas de política educativa neles contempladas, nomeadamente as dedicadas ao Ensino Superior, parecem vir ao encontro de muitas das críticas publicadas nos números da *Análise Social*, sancionando-as e dando-lhes aparentemente resposta. A criação de mais de uma vintena de novos estabelecimentos de ensino superior público, espalhados por todo o território nacional, visa esbater as tão criticadas desigualdades sociais e espaciais no acesso ao ensino superior existentes à data, e assim contrariar uma eventual crise no sistema por efeito do esgotamento da oferta instalada. Por seu turno, na preparação desta reforma, o diagnóstico particularmente contundente sobre os processos de ensino e aprendizagem traçado por Guerra e Nunes (1969) terá sido levado em conta. Nas palavras destes autores,

O ensino processa-se basicamente através de prelecções em «aulas teóricas», frequentemente completadas por «exercícios» em «aulas práticas» (onde, no entanto, também muitas vezes se expõe matéria «teórica» adicional) ou em laboratórios. Salvas algumas excepções, toda a informação decorre, unilateralmente, dos docentes. Aos alunos cabe, normalmente, o papel passivo de a receber. Essa informação é geralmente susceptível de ser arquivada em manuais ou «sebentas» e em cadernos de «exercícios» e «apontamentos», que constituem os instrumentos habituais do trabalho dos estudantes. Este reduz-se, em regra, à preparação para os exames (única forma de controle dos resultados geralmente adoptada) e concentra-se intensivamente nas épocas em que eles se efectuam. Os alunos não são pedagogicamente induzidos a um trabalho de aprendizagem continuada, activa e pessoal, ao longo do ano lectivo. (Guerra e Nunes, 1969, p.37).

Face a este cenário, as questões pedagógicas e de funcionamento institucional são igualmente contempladas pelos reformistas, visando promover dinâmicas de ensino e de aprendizagem verdadeiramente ativas, bem como fórmulas organizativas mais participadas (Ministério da Educação Nacional, 1971a). Assim é relativamente à necessidade de ampliação do espectro de atuação das universidades, para abarcar perfis de públicos mais alargados – sugere-se o

funcionamento em “regime noturno” e “durante todos os meses do ano”, e estimula-se a criação de “cursos intensivos de verão” (Base G.9). Assim é, também, relativamente à promoção da adoção de métodos pedagógicos mais estimulantes, “que solicitem a ativa participação dos alunos, nomeadamente em sessões tutoriais, trabalhos de seminário, na realização de tarefas concretas ou na colaboração dada à investigação” (Base G.9) e que envolvam uma maior proximidade professor-aluno: “as sessões de aplicação prática deverão consistir na realização de trabalhos com directa intervenção dos alunos, devidamente orientados. Deve procurar-se atingir uma relação numérica docente-alunos que permita o acompanhamento efectivo dos trabalhos e a sua avaliação” (Base G.10). Finalmente, assim é no que concerne ao processo de avaliação, aconselhando-se a adoção de uma avaliação mais continuada no tempo e uma apreciação mais holística do trabalho realizado por cada estudante:

- a) A avaliação deverá efetuar-se, sempre que possível, ao longo de cada semestre de estudos, tendo em atenção o domínio e a apreensão das matérias reveladas nos trabalhos escolares de cada aluno; b) Os exames finais tenderão, sempre que possível, a revestir carácter supletivo; c) A avaliação do aproveitamento dos alunos do ciclo de formação básica, em cada semestre e em particular no primeiro e no segundo semestres do primeiro ano de cada curso, deverá ser feita através de uma apreciação global do trabalho efectuado em todas as disciplinas e da preparação assim obtida (Base G.11).

A modernidade dos princípios pedagógicos propugnados é inegável. De facto, 40 anos depois, eles continuam presentes em alguns dos fundamentos da Declaração de Bolonha que inspira a organização atual dos sistemas de ensino superior europeus - incluindo o português.

Com efeito, na sequência de sucessivas etapas de edificação das bases de uma política comunitária no domínio da educação e formação, assiste-se nos últimos anos a uma decidida europeização das políticas educativas (Antunes, 2005). A Declaração de Bolonha, subscrita em 1999 por representantes dos vários países europeus, inaugura um processo de criação, até 2010, de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que visa incrementar a mobilidade e a empregabilidade no Espaço Europeu e a competitividade do Ensino Superior. São ainda definidos importantes objetivos específicos a atingir tais como: a) mudar a estrutura do ensino superior para que este passe a incluir três ciclos de estudos correspondentes à licenciatura, mestrado e doutoramento; b) reconhecer os graus académicos obtidos no EEES através de um sistema de acumulação e transferência de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation*

System - ECTS); c) promover a mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e outro pessoal no EEES, e d) fomentar a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade.

No que respeita concretamente ao modelo de ensino preconizado no EEES, a chamada *agenda pedagógica* do Processo de Bolonha propugna uma diversidade de profundas transformações na organização e funcionamento pedagógico das instituições e, muito particularmente, nas práticas curriculares (e.g., práticas de ensino, práticas de avaliação) e nas formas de estar e de agir de docentes e estudantes perante os desafios inerentes a tudo o que, supostamente, estes devem aprender e ser capazes de fazer.

Esta *agenda pedagógica* não é nova: ela vem na sequência de debates e resoluções adotadas em fóruns internacionais, tais como a conferência mundial sobre o ensino superior realizada pela UNESCO um ano antes da Declaração de Bolonha. Aí é adotada uma resolução que, no seu Artigo 9.º, intitulado *Abordagens Educativas Inovadoras: Pensamento Crítico e Criatividade*, define um conjunto de recomendações de natureza pedagógica e didática que deverão ser consistentes com a necessidade de se adoptar uma nova visão para o ensino superior que possa responder às rápidas e profundas transformações de sociedades cada vez mais interdependentes e complexas (UNESCO, 1998). Em traços gerais, as referidas recomendações centram-se em duas preocupações fundamentais. Por um lado, sublinham a necessidade dos estudantes ocuparem o centro dos processos de educação e formação e desenvolverem uma diversidade de capacidades transversais (e.g., pensamento crítico, análise e resolução de problemas, responsabilização social, autonomia, trabalho em equipa). Por outro lado, referem a incontornável necessidade de se utilizarem novos e inovadores métodos relacionados com a organização do ensino, os materiais e tarefas a propor aos estudantes e as formas de avaliar o seu trabalho. Em suma, trata-se de propor um reposicionamento dos papéis dos docentes e dos estudantes, com estes a ocupar o centro do processo educativo e, por isso mesmo, a expressar mais autonomia no desenvolvimento das suas aprendizagens.

A consolidação de um Espaço Europeu de Ensino Superior é, em Portugal, no mais essencial e relevante, regulamentado por legislação produzida já na segunda metade dos anos 2000 (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março e do Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho). Se ao nível da reestruturação formal da arquitetura do sistema, Portugal destaca-se então pelo seu avanço (Martins, 2012), ao nível das mudanças pedagógicas previstas, o progresso parece ser mais lento. Traduzindo o espírito do novo Espaço Europeu de Ensino Superior que se pretende edificar, a legislação acima aludida refere explicitamente, nos seus princípios gerais, que o processo de adequação em curso se concretize, entre outras dimensões, através da

passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências. Subjacente a esta mudança pedagógica radical está, pois, o deslocamento do centro de gravidade do ensino superior, do docente – e da centralidade do saber que transmite – para o estudante – e da autonomia demonstrada na gestão da sua aprendizagem. À imagem do que ocorre nos níveis precedentes de ensino, preconiza-se também para o superior uma *revolução copérnica*, que coloca o estudante “no centro do sistema educativo” (Rayou, 2007, p. 16). Com efeito, a tradução da aprendizagem em créditos ECTS passa a incluir a contabilização do trabalho autónomo realizado pelo aluno fora da sala de aula – e não apenas o decorrente das horas de contacto direto com o professor. A sua explicitação vem plasmada na legislação já referida, nos seguintes termos:

(...) da determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular — incluindo, designadamente, quando aplicáveis, as sessões de ensino de natureza colectiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação — e sua expressão em créditos de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) (Dec.-Lei 74/2006).

Preconiza-se, pois, o abandono de abordagens pedagógicas essencialmente baseadas na *transmissão* do currículo, encarado assim como algo que se *diz*, e na adopção de abordagens centradas no que os estudantes têm que aprender. Neste caso, o currículo é encarado como algo que se constrói e reconstrói, que se vivencia, que se interroga e questiona, mas sempre um referente fundamental para aprender, como sugerem vários autores (e.g., Bryan e Clegg, 2006; Falchikov, 2005; Fernandes e Fialho, 2012; Nicol, 2009).

Nestas condições, é inevitável reconhecer-se que o trabalho independente, isto é, aquele que pode e deve ser desenvolvido para além das aulas, seja fundamental para o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Espera-se que estes sejam autónomos, responsabilizando-se por desenvolver todos os processos que lhes permitam aprender mais e, acima de tudo, melhor, com compreensão. Consequentemente, o *estudo*, individual ou em pequenos grupos, é visto como parte integrante das rotinas do estudante do ensino superior, ao qual as instituições e os seus docentes terão de dar resposta.

Para além dos conhecimentos específicos dos conteúdos, prevê-se que os estudantes, apoiados pelos professores, adquiram uma diversidade de capacidades transversais, consideradas fundamentais, que lhes permitam integrar, mobilizar e utilizar tais conhecimentos.

Refira-se, a título de exemplo, o desenvolvimento de competências tais como a autonomia e o estudo autónomo, a resolução de problemas e a reflexão crítica, previsto numa diversidade de documentos orientadores do Processo de Bolonha e na literatura de referência, o que exige que as práticas curriculares dos docentes sejam necessariamente adequadas a tais desígnios (e.g., Altbach et al., 2009; Barnett, 2009; King, 2009; Menges e Austin, 2001; Unesco 1998, Young, 2008). E aqui, tal como tem sido evidenciado pela investigação entretanto realizada, tem residido um dos problemas mais complexos a enfrentar para que a *agenda pedagógica* do Processo de Bolonha seja cumprida (e.g., Kehm, 2010; Veiga & Amaral, 2009). Com efeito, a aprendizagem centrada no aluno parece ser um dos pontos fracos do processo de consolidação de um Espaço Europeu de Ensino Superior em vários países, nomeadamente em Portugal. A julgar pelo relatório da Associação Europeia das Universidades de 2006 (Trends V), a lenta mudança curricular e pedagógica associada ao modelo de Bolonha é, justamente, um dos constrangimentos colocados à implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior identificados pelos autores (Crosier *et al.* 2007, citado em Veiga e Amaral, 2012).

Ora, assim sendo, não se estará perante um paradoxo? Eis os seus pressupostos: nos anos 1960, o forte dirigismo pedagógico centrado no professor, que pouco apela à autonomia do aprendente – e que a reforma Veiga Simão pretende contrariar - parece contrastar com uma população discente que, dada a sua origem cultural privilegiada, familiarizada numa *relação escritural-escolar com a linguagem e o mundo* (Vincent, Lahire & Thin, 1994), potencialmente dispõe de instrumentos para exercer tal autonomia – caso fossem convidados a fazê-lo pelo sistema de ensino; por sua vez, a tónica discursiva colocada atualmente num ensino largamente centrado no aluno - aluno este com origens sociais e culturais muito mais diversificadas - não estará a esbarrar com a manutenção de práticas pedagógicas que não se diferenciam de forma radical de algumas daquelas prevaletentes nos anos de 1960?

É esta a questão que tentaremos explorar nos próximos pontos deste capítulo.

Do que se espera ao que se faz

Anos 60: Perfil e ofício de estudante universitário e práticas pedagógicas

O diagnóstico é sobejamente conhecido: na década de 1960, os estudantes do ensino superior português constituem, não apenas uma minoria demográfica, mas também social. Apenas 3 em cada 100 jovens dos 20 aos 24 anos frequenta a universidade e quase 2/3 da população estudantil é oriunda de agregados domésticos onde a familiaridade com a cultura

escrita e com a escolaridade avançada é elevada: 64% dos estudantes provêm de contextos familiares em que a escolaridade do pai situa-se ao nível do ensino secundário, médio ou superior, o que contrasta fortemente com a escolaridade média da população portuguesa adulta, à época (Tabela 1).

Tabela 1. Instrução da população ativa masculina adulta com profissão e instrução dos pais dos estudantes universitários.

	Instrução da população ativa masculina com profissão (Censos 1960)	Instrução do pai dos estudantes universitários (Inquérito 1964)
Sem instrução	58,0%	2,7%
Instrução primária	37,0%	32,6%
Instrução secundária	3,9%	27,4%
Instrução média	-	8,7%
Instrução superior	1,2%	27,5%

Fonte: Inquérito JUC (1967).

Perante esta paisagem claramente seletiva, é plausível afirmar que os universitários de então aproximam-se quer da figura de “herdeiro”, quer da figura de “bolseiro”¹.

Dispondo destes recursos (herdados ou conquistados), é de supor que a sua relação com os estudos não seja muito problemática. Um amplo inquérito por amostragem à população constituída pelos alunos matriculados no ano letivo de 1963-1964 nas universidades de Coimbra, Lisboa (Clássica e Técnica) e Porto, bem como nas Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e do Porto, permite explorar, pela voz dos estudantes inquiridos², tanto a relação que estabelecem com os estudos como as práticas pedagógicas prevalecentes neste nível de ensino (JUC, 1967).

Atendendo aos resultados apurados, a paisagem pedagógica no ensino superior surge à época ancorada à figura a um tempo tutelar e distante do professor e a práticas de ensino-

¹ A primeira das figuras, retratada na obra homónima de Bourdieu e Passeron (1964), remete para os estudantes herdeiros de um elevado capital cultural escolarmente legítimo, propiciador da “naturalização” dos estudos superiores e, por vezes, de uma certa postura diletante face às aprendizagens. A segunda figura, identificada por Dubet e Martuccelli (1998), refere-se aos bons estudantes das classes médias e populares, cuja adesão incondicional às normas da instituição assenta na promessa de mobilidade social que esta lhes oferece.

² A amostra dos respondentes eleva-se a 2819 estudantes.

aprendizagem intrinsecamente subordinadas à mera transmissão de conhecimentos e sua avaliação, com epicentro no exame final.

No que se refere especificamente à qualidade da relação estabelecida entre professores e alunos, apurada através da pergunta “Como consideras os contactos que se estabelecem na vida universitária entre professores e alunos da mesma Faculdade (Instituto ou Escola)?”, a maioria dos estudantes inquiridos não hesita em caracterizá-la como “deficiente” (Tabela 2). Apesar de as estudantes, comparativamente com os seus pares masculinos, serem mais benevolentes nessa avaliação, tal não é suficiente para suplantar o julgamento genericamente negativo evidenciado pelo conjunto dos estudantes.

Tabela 2. Qualidade das relações pessoais

	CONJUNTO			COIMBRA	LISBOA	PORTO
	HM	H	M	HM	HM	HM
<i>Entre professores e alunos da mesma Faculdade (Instituto ou Escola)</i>						
- boas	7,9	7,7	8,3	8,5	7,3	9,1
- razoáveis	28,4	26,0	32,2	30,5	27,8	27,5
- deficientes	63,0	65,6	58,8	60,5	64,1	63,2
Sem resposta	0,7	0,7	0,6	0,5	0,9	0,2

Fonte: Inquérito JUC (1967)

Esta postura de distanciamento que marca a relação docente-discentes revela-se, aliás, transversal a todos os pólos universitários da época, como se comprova pelos dados relativos a Coimbra, Lisboa e Porto.

Longe de apreciar essa distância, porventura pautada por fortes hierarquias estatutárias, os estudantes universitários expressam o desejo de que um regime de maior proximidade com os seus professores venha a prevalecer. Face à pergunta “Julgas esses contactos entre professores e alunos da mesma Faculdade (Instituto ou Escola) muito desejáveis, pouco importantes, inúteis?”, a esmagadora maioria destes estudantes não tem dúvidas: tais contactos

são *muito desejáveis* (Tabela 3), o que pode expressar a vontade de serem reconhecidos pelos docentes como seres de pleno direito (mesmo que estatutariamente aprendentes) e, nessa medida, merecedores de respeito equivalente. Do que aqui se trata é, afinal, o desejo de que relações mais democráticas se instaurem no contexto universitário.

Tabela 3. Importância das relações pessoais

	CONJUNTO			COIMBRA	LISBOA	PORTO
	HM	H	M	HM	HM	HM
<i>Entre professores e alunos da mesma Faculdade</i>						
<i>(Instituto ou Escola)</i>						
- muito desejáveis	96,8	96,3	97,7	97,2	96,5	97,2
- pouco importantes	2,8	3,1	2,3	2,2	3,2	2,4
- inúteis	0,2	0,3	0,1	0,4	0,1	0,3
Sem resposta	0,7	0,7	0,6	0,5	0,9	0,2

Fonte: Inquérito JUC (1967)

Já no que toca a práticas pedagógicas, e tendo em conta o diagnóstico traçado por Guerra e Nunes (1969) atrás citado, aquelas estão longe, à época, de mobilizar ativamente o estudante: prevalecem as aulas teóricas; a informação decorre unilateralmente do professor, condensada em apontamentos ou “sebentas”; e a preparação para os exames - forma última e única, em muitos casos, de controlo das aprendizagens – ocupa uma parte considerável do investimento académico dos alunos. A ênfase colocada nos exames como núcleo central do sistema de avaliação dos alunos não deixa de condicionar os seus métodos de estudo e a gestão das suas aprendizagens. Como se sabe, o desempenho bem-sucedido do *ofício de aluno* remete para a descodificação competente do currículo oculto: saber distinguir matérias cruciais das acessórias, saber dar a resposta adequada, e da forma requerida pelo professor e/ou instituição (Perrenoud, 1995).

Assim sendo, não se pode descartar a hipótese de que, mesmo numa época em que a generalidade dos estudantes universitários se aproxima da figura de “herdeiro” da cultura

legítima, a sua relação com o saber escolar não assuma – também – contornos utilitaristas. Ou seja, que a sua relação com o saber envolva “(...) uma aritmética utilitária, em virtude da qual o desejo de dominar as matérias é estritamente decalcado das exigências do sistema de avaliação” (Perrenoud, 1995, p. 95). Na verdade, os dados apurados parecem confirmar esta hipótese.

Por um lado, verifica-se que o investimento nos estudos, por parte dos inquiridos, associa-se fortemente à época de exames. Interrogados sobre “Quantas horas costumava estudar em média ao longo do ano?”, e colocados perante várias hipóteses de horário, constata-se que os mais referidos pelos estudantes evidenciam, em comum, um crescendo no número de horas de estudo ao longo do ano letivo, atingindo o seu auge na época de exames: “1-2h no 1º período, 2-3h no 2º período, mais de 3h na época dos exames” é o horário que recolhe mais unanimidade (17,8% das respostas), logo seguido por um horário que, embora mais ligeiro em tempos médios de estudo, segue o mesmo padrão: “menos de 1h no 1º período, 1-2h no 2º período, mais de 3h na época dos exames”, referido por 15,6% da amostra.

Por outro lado, interrogados sobre os seus hábitos de estudo através da questão “Acompanhas habitualmente a matéria dada durante as aulas, esforçando-te por não a deixares atrasar?», a maioria dos alunos indica acompanhar a matéria “nalgumas cadeiras” (55%), não “em todas as cadeiras” (que apenas recolhe 10,1% das respostas), sendo considerável a proporção daqueles que confessam “não acompanhar” habitualmente as matérias (33,4%). Ora, a elevada percentagem de estudantes que afirma não acompanhar regularmente a matéria poderá justamente ser explicada pela ausência de propostas de trabalho mais continuado ao longo do ano, ou seja, pelo carácter sumativo da avaliação maioritariamente realizada, permitindo protelar para o período de exames todo o esforço de aprendizagem. Por sua vez, a perceção da importância diferencial que cada cadeira assume para o sucesso final no curso pode, eventualmente, estar na base dos investimentos escolares cirurgicamente seletivos protagonizados pelos estudantes - e que os dados deixam transparecer.

Não obstante, evidenciam-se práticas de estudo diferenciadas segundo os vários ramos de ensino (Tabela 4), o que parece ser expressão de eventuais *matrizes socializadoras escolares-universitárias* distintas, como sugere Lahire (2008, p. 162).

Tabela 4. Hábitos de estudo por ramos de ensino

HM

	Letras	Direito	Ciências Sociais	C. Exatas Naturais	Engenharia	C.relativas Medicina	Agricultura	Belas-Artes
Acompanham a matéria:								
-todas as cadeiras	15,0	14,0	7,5	8,0	6,2	6,8	12,5	20,2
-algumas cadeiras	55,0	37,4	52,1	60,4	57,6	59,4	45,0	60,9
Não acompanham	28,5	45,3	39,0	29,9	36,2	32,6	42,5	16,8
<i>Sem resposta</i>	<i>1,4</i>	<i>3,3</i>	<i>1,5</i>	<i>1,7</i>	<i>0,0</i>	<i>1,2</i>	<i>0,0</i>	<i>2,0</i>

Fonte: Inquérito JUC (1967).

A análise da frequência, declarada pelos inquiridos, de consulta de obras na biblioteca complementa e reforça a ideia da existência, mesmo em contexto de prevalência de práticas pedagógicas fortemente orientadas para a avaliação de conhecimentos por via do exame, de modalidades diferenciadas de estudo por tipo de ensino (Tabela 5): umas, aparentemente mais centradas em práticas de leitura diversificadas, requerendo o recurso mais intensivo à biblioteca (os estudos literários); outras, centradas na leitura de manuais ou sebatas de uso obrigatório (será o caso de Direito e Ciências Sociais); outras ainda, porventura mais centradas no treino regular de competências matemáticas ou laboratoriais (Engenharia e Ciências Exatas e Naturais) menos mobilizadoras da leitura intensiva como requisito para o sucesso nos exames.

Tabela 5. Frequência de consulta de obras na biblioteca por ramos de ensino

HM

	Letras	Direito	Ciências Sociais	C. Exatas Naturais	Engenharia	C.relativas Medicina	Agricultura	Belas-Artes
Frequentemente	24,3	4,3	6,3	8,4	4,4	14,7	2,5	19,0
Às vezes	68,4	62,3	70,7	64,6	66,1	70,1	87,5	46,0
Nunca	6,2	32,1	22,4	26,0	29,5	14,8	10,0	31,0

Sem resposta	1,1	1,4	0,6	0,9	0,0	0,4	0,0	4,0
--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Inquérito JUC (1967).

Não obstante o centralismo pedagógico então prevalecente, os estudantes universitários fazem prova de algumas disposições de autonomia na sua relação com os estudos, nomeadamente no que concerne a capacidade de autoavaliar o seu trabalho e, em consequência, tomar decisões de gestão/regulação da sua aprendizagem. Veja-se: os estudantes demonstram conseguir resolver com êxito as dificuldades surgidas. Em resposta à pergunta “Quando, em matéria de estudo, tens alguma dificuldade, o que fazes?”, os inquiridos identificam-se com várias estratégias possíveis de enfrentamento dos problemas, basicamente agrupadas em duas grandes categorias. A primeira envolve respostas de carácter intrínseco e individualizado, assumindo maioritariamente a forma de resolução das dificuldades (“resolvem-na por si”); a segunda envolve respostas de carácter extrínseco, embora em proporções de geometria muito variável: o recurso aos pares (“pedem ajuda a um colega”) é sem dúvida a solução mais popular; o recurso ao professor (“esclarecem-se junto de um professor”) é, previsivelmente, solução muito menos utilizada; a figura do explicador (“recorrem a um explicador”) é, à época, bastante residual neste nível de ensino (Tabela 6).

Tabela 6. Modo de resolver dificuldades de estudo

Total e por ramos de ensino									
	TOTAL	Letras	Direito	Ciências Sociais	C. Exatas Naturais	Engenharia	C. relativas Medicina	Agricultura	Belas-Artes
Resolvem-na por si	67,4	62,4	75,6	67,2	66,1	83,2	69,0	75,0	71,2
Esclarecimento junto de prof.	34,4	34,4	25,9	25,7	32,7	39,9	41,7	47,5	49,7
Pedem ajuda a um colega	71,8	69,7	53,4	71,4	76,8	76,9	71,3	77,5	71,3
Decoram sem perceber	4,6	4,0	2,1	2,2	5,3	7,3	4,0	5,0	9,2
Passam adiante	8,7	4,4	8,0	7,4	10,9	16,0	6,3	12,5	10,5
Recorrem a um explicador	5,6	3,8	1,1	6,2	10,1	6,0	2,0	10,0	8,5

Fonte: Inquérito JUC (1967).

Interessante é, ainda, constatar o impacto das atrás aludidas *matrizes socializadoras escolares-universitárias*, representadas pelos vários ramos do saber, sobre esta dimensão (de reparação das dificuldades) do estudo. Nelas se condensam requisitos de estudo certamente distintos, decorrentes dos conteúdos específicos e respetivas rotinas de avaliação, que induzem uma determinada forma, tida como mais adequada e competente, de exercer o *ofício de aluno*.

Será que os universitários de hoje enfrentam da mesma forma os desafios pedagógicos que o seu “ofício de aluno” lhes coloca – e que Bolonha preconiza? É isso que iremos sondar nas páginas seguintes deste capítulo.

Anos 2010: Perfil e ofício de estudante universitário e práticas pedagógicas

Em 2014, são evidentes os frutos obtidos pela reforma de Veiga Simão iniciada na década de 1970 e posteriores políticas públicas, entretanto desenvolvidas com vista à diminuição das desigualdades sociais e territoriais no acesso ao ensino superior.

A diversificação e alargamento da rede de oferta de estabelecimentos de ensino universitário e politécnico (nos anos 70 e 80 do século XX), acompanhada pelo desenvolvimento do ensino particular e cooperativo nos anos 90 (Almeida e Vieira, 2006; Vieira, 2007; Vieira, 2010), consolidou o processo de expansão do ensino superior em Portugal e terá contribuído, em grande medida, para a efectiva massificação do acesso a este nível de escolaridade.

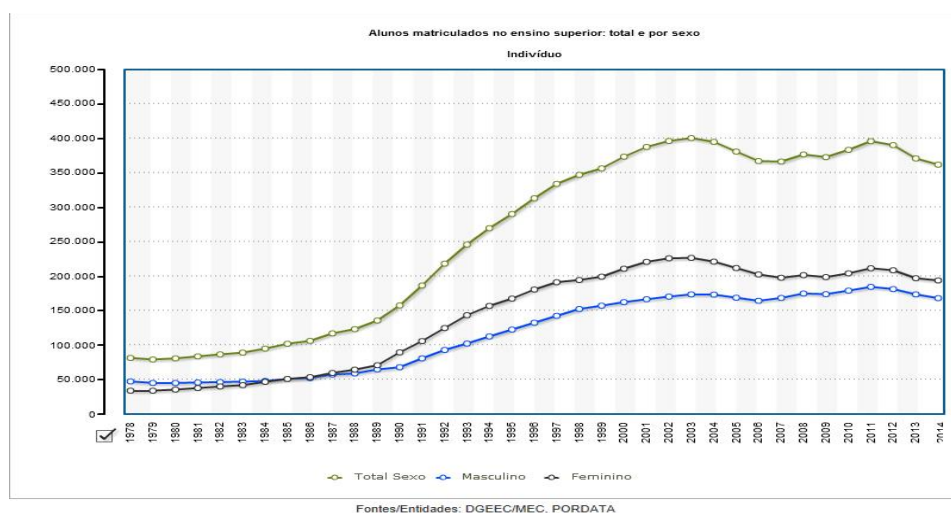
A evolução das taxas de escolarização no ensino superior desde a década de 1960 até ao presente é bem ilustrativa da forte transformação ocorrida nos últimos cerca de 50 anos na relação da sociedade portuguesa com as qualificações de nível universitário. Com efeito, em 1960, a taxa bruta de escolarização neste nível de escolaridade era de 1,6% (Peixoto, 1989, p. 183). Em 2013, fixa-se nos 53,1% (Pordata).

No ano letivo de 2012/2013, o número de estudantes - 364.476³ - que se inscreveu no ensino superior (DGECC, 2014a), p.134) contrasta fortemente com a elite que, em meados da década de 60, o frequentava: cerca de 25.000 estudantes (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas - CRUP, 2015).

³ Entre estes, 81,6% frequentavam o ensino superior público - 52,5% nas Universidades e 29,1% nos Politécnicos (DGECC, 2014a, p. 134).

O Gráfico 1 dá-nos conta do exponencial aumento de alunos matriculados desde o final de 1970 até 2014, evidenciando também a superioridade do peso das mulheres no conjunto de inscritos, fenómeno particularmente notório nas décadas de 1990 e 2000 e, por isso, objecto de vários estudos (e.g., Almeida, *et al.*, 2006; Amaral, 2008; Balsa *et al.*, 2001; Estanque e Nunes, 2003; Eurydice, 2009; Grácio, 1997; Saavedra, 2005; Seixas, 2003). Porém, este fenómeno está em retracção desde 2007.

Gráfico 1. Evolução do total de alunos matriculados no ensino superior, por sexo, desde 1978 até 2014.



Com efeito, em Portugal, tal como na Grécia, Islândia, Noruega, Eslovénia e Espanha, as raparigas continuam a deter uma clara vantagem sobre os rapazes (cerca de 10 pontos percentuais) na probabilidade de alcançar a escolaridade de nível superior (OECD, 2012, p.103). Porém, a partir de 2007, observa-se a tendência para o esbatimento dessa diferença, tanto ao nível da frequência como da conclusão dos estudos de nível superior (DGECC 2013); DGECC 2014b; Martins, Carvalho e Ávila, 2014).

Assim, pode afirmar-se com legitimidade que o ensino superior em Portugal se massificou na década de 2000, quer em termos de acesso, quer no que respeita à permanência e obtenção de graus (DGECC 2013; DGECC 2014b; OECD, 2013)⁴.

Mas mais importante é o facto de também se ter democratizado ao nível do acesso, muito embora se trate ainda de uma democratização *incompleta e insuficiente* (Lopes, 2015)⁵.

Os dados das pesquisas que têm vindo a ser desenvolvidas desde o início do século XXI (Almeida, *et al.*, 2003; Almeida, 2009; Almeida e Vieira, 2006; Machado, *et al.*, 2003; Martins, *et al.*, 2005; Mauritti e Martins, 2007, Costa *et al.*, 2014) revelam que a inclusão no ensino superior de jovens oriundos de famílias desfavorecidas em termos de capital escolar começa a ser realmente expressiva e, sobretudo, muito contrastante com o perfil socioeconómico dos que frequentavam a universidade em meados do século XX.

Com efeito, um dos poucos estudos nacionais representativos de toda a população do ensino superior português, no que se refere às suas condições socioeconómicas (Martins, Mauritti e Costa, 2005), demonstra como o campo de possibilidades de entrada na universidade aumentou significativamente, entre a década de 60 e a década de 2000. De facto, em 2004, a percentagem de alunos oriundos de famílias que não detinham mais do que o ensino básico era já cerca de 48%, atingindo os quase 21% aqueles cujos pais eram operários industriais ou assalariados agrícolas (Martins, Mauritti, e Costa, 2005, pp. 37-38). A proporção de estudantes filhos de pais operários (agrícolas ou industriais) passou, assim, de 3,7% em 1964 (Nunes, 1968) para 20,6% em 2004. E se é certo que 58% dos estudantes do ensino superior eram provenientes das categorias sociais com mais recursos económicos, culturais e sociais – os empresários, dirigentes e profissionais liberais e os profissionais técnicos e de enquadramento –, a verdade é que a percentagem de jovens de famílias mais desprovidas de capitais económicos já se aproximava dos 40% (Martins, Mauritti, e Costa, 2005).

⁴ Portugal tem acompanhado a evolução que se registou na Europa entre 2000 e 2011, quer nas taxas de inscrição no ensino superior, quer no aumento dos diplomados. Nos países da OCDE, em 2011, 39% dos jovens de 25 a 34 anos eram titulares de um diploma do ensino superior. A proporção de jovens, com 20 a 29 anos de idade, inscritos em programas escolares aumentou de 22% em 2000 para 28% em 2011 enquanto a proporção de adultos com formação superior subiu mais de 10 pontos percentuais entre 2000 e 2011 (OECD, 2013).

⁵ De acordo com os dados do relatório *Evolving diversity. An overview of equitable access to HE in Europe*, este processo de democratização parcial não se verifica apenas em Portugal, já que, em todos os países europeus analisados e apesar das diferenças relevantes que os caracterizam, os estudantes com um nível socioeconómico mais baixo, (medido pelo estatuto ocupacional do pai), estão sub-representados no ensino superior (EQUNET Report, 2010, p. 48).

A tendência para o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes do ensino superior português foi também identificada em relatórios europeus, nomeadamente no *Education at a Glance* (2012) no qual se salientava que 54% dos estudantes do ensino superior português, em 2009, provinham de agregados familiares com qualificações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade, o que contrastava claramente com a média da UE21 - 18% - e a da OCDE - 17% (OECD, 2012). Não surpreende, por isso, que o *Final report. Eurostudent IV 2008-2011* tenha concluído que Portugal, a par da Turquia, Malta e Irlanda, é um dos países que tem oferecido, na última década, possibilidades mais significativas para a mobilidade social entre gerações (Orr, et al, 2011, p. 48).

Como bem se poderá afirmar

o processo de massificação do ensino superior em Portugal produziu, na primeira década do século XXI, um efeito de transformação democratizadora mais intenso do que no conjunto dos países da OCDE e UE21, em termos de probabilidades de acesso e participação no ensino superior de estudantes oriundos dos diversos meios sociais (Alves, 2014, p.46).

E, como reconhece o autor supracitado, este aumento da participação dos mais jovens no ensino superior resultará, em grande medida, da acção de sucessivas gerações de governos e políticas públicas desenvolvidas no nosso país nas últimas décadas (Alves, 2014).

É certo que a presença de estudantes dos estratos sociais mais desfavorecidos encontra-se desigualmente distribuída no ensino superior universitário e politécnico⁶ e no interior do próprio ensino universitário, sendo por exemplo, muito mais expressiva dentro da Universidade de Lisboa nos cursos de Letras, Psicologia, Ciências da Educação e Direito do que nos de Medicina, Farmácia e Belas-Artes (Almeida, 2013).

Ainda assim, poder-se-á afirmar que a formação de nível superior, atualmente, já não representa um símbolo de status reservado a uma minoria extremamente reduzida da população.

Os resultados obtidos numa investigação recente (projecto *Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas*⁷, que

⁶Em 2004, a estrutura sócioeducacional era significativamente mais qualificada nos pais dos estudantes que frequentavam o ensino superior universitário (particular e público) do que no politécnico (Martins, Mauritti, e Costa, 2005).

⁷ Esta investigação, realizada entre 2011 e 2014, foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

passaremos a designar como AVENA), são consistentes com estas conclusões. Nesta investigação foram administrados, em 2012, 5443 inquéritos por questionário a estudantes das universidades de Coimbra, Lisboa, Évora e Minho que frequentavam licenciaturas nas áreas de Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências da Saúde.

Com efeito, a grande maioria dos respondentes (cerca de 66%) eram oriundos de agregados familiares em que a mãe tinha obtido, no máximo, um diploma de ensino secundário. A percentagem de respondentes cuja mãe era possuidora de qualificações académicas de nível superior era apenas de cerca de 32% (Tabela 7) ⁸.

Tabela 7. Nível de escolaridade da mãe dos estudantes inquiridos no projecto AVENA

Nível de escolaridade da mãe	Total de inquiridos	%
Ensino Básico	2231	41,0
Ensino Secundário	1348	24,8
Ensino Superior	1755	32,2
Total	5334	98,0
N.R.	109	2,0
Total	5443	100,0

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

Um conjunto cada vez mais alargado de estudantes, provenientes de diferentes origens sociais, tem agora acesso a diplomas altamente qualificados. As afirmações de Lopes não poderiam, por isso, resumir melhor o panorama que caracteriza hoje as salas de aula universitárias:

Os estudantes de hoje, na sua pluralidade social e na génese multideterminada (porque multissocializada) do seu capital cultural, desafiam o modelo do *herdeiro*. A complexidade social, cultural e linguística da sala de aula é hoje uma realidade forte, com o seu potencial de equívocos, desentendimentos e conflitos, mas, apesar de tudo, com o capital de esperança que também representa e que nunca

⁸ Optou-se por privilegiar a escolaridade da mãe, pois os resultados da literatura especializada têm vindo a salientar o papel preponderante que as progenitoras desempenham no acompanhamento dos percursos escolares dos filhos e das suas expectativas de prosseguimento dos estudos no ensino superior.

deveremos perder de vista. Desengane-se quem ainda sonha com uma ilusão de homogeneidade (Lopes, 2015, p.6).

Importa, assim, dar conta do tipo de práticas de ensino-aprendizagem que predominam actualmente no ensino superior – fazendo o contraponto com o que sucedia na década de 1960 - e apresentar indícios claros de que estes estudantes necessitam de ser especialmente acompanhados no exercício da sua autonomia, por serem detentores de hábitos linguísticos heterogéneos e repertórios culturais parcialmente incongruentes e dissonantes com os da cultura legítima do ensino superior.

Um dos indicadores que poderá dar conta de dificuldades no exercício de autonomia dos atuais estudantes prende-se com a proliferação de práticas institucionais e organizacionais actualmente desenvolvidas no ensino superior para os *apoiar* e *orientar*: gabinetes de acompanhamento e aconselhamento, quer psicológico, quer pedagógico, quer ainda profissional; sessões informativas e *workshops* sobre métodos de estudo e de gestão do tempo e de recursos; espaços de apoio aos estudantes com necessidades especiais; guias do estudante; momentos de receção aos novos estudantes...

São os próprios estudantes, de acordo com os trabalhos de Costa *et al.* (2014) e Veloso *et al.* (2010) que unanimemente assumem a necessidade que sentem destas estruturas de apoio, de integração e orientação, considerando-as fundamentais para atenuarem ou minimizarem os efeitos da mudança inerentes à entrada numa nova etapa dos seus percursos académicos, especialmente sentida no primeiro ano, “o ano de adaptação”.

Tal não surpreende, uma vez que a transição para o ensino superior constitui, para muitos jovens recém-chegados à universidade, um período particularmente dilemático. Se a permanência no ensino superior estará envolta em desafios frequentes, durante o primeiro ano estes desafios são cumulativos, exigindo, por isso mesmo, uma forte autonomia associada a uma capacidade apurada de gestão do tempo e sentido de responsabilidade por parte dos estudantes. Vieira *et al.* (2013), sistematizam claramente o conjunto de desafios que os estudantes têm de gerir simultaneamente durante o primeiro ano:

o desafio da integração (num ambiente académico diferente, em novos grupos de pares, numa área vocacional desconhecida...); o desafio da consolidação de um plano (de futuro), o que remete para a adopção de uma certa estratégia envolvendo decisões para lidar com as eventuais dificuldades em atingir um dado objectivo/projecto; e, finalmente, o

desafio da subjectivação que emerge de cada vez que o estudante se confronta consigo mesmo enquanto indivíduo (em termos de opções e capacidades académicas ou de conciliação das diferentes esferas de vida) (Vieira *et al.* 2013, p.61).

O sentimento de forte descontinuidade e ruptura entre um “antes” e um “depois” (Vieira *et al.* 2013:64) invocado por muitos estudantes para caracterizar o seu ingresso no ensino superior e dar conta do esforço imenso de adaptação à nova realidade e da autonomia necessária para o concretizar com sucesso é bem ilustrado em diversas entrevistas (Veloso *et al.* 2010; Almeida, 2013; Costa *et al.* 2014) de que o seguinte excerto é elucidativo:

Do secundário para o ensino universitário foi completamente diferente, senti-me completamente perdida em termos de órgãos da faculdade, de como é que isto funciona (...) porque não houve preocupação de ninguém de me explicar como é que funciona, mesmo a nível de avaliação, de funcionamento de aulas, tudo o que nós queremos saber temos de procurar por nós (...) (Veloso *et al.* 2010, p. 245).

Compreende-se, assim, que todos os actores escolares do ensino superior - responsáveis dos órgãos de gestão, docentes e alunos – considerem que os mecanismos de integração social e académica constituem um dos elementos organizacionais mais favoráveis à promoção de trajetórias universitárias bem sucedidas (Veloso, Costa e Lopes, 2010).

A existência destes *suportes* institucionais não só constituirá uma estratégia eficaz para minimizar a falta de autonomia apresentada por muitos estudantes, como representa um bom exemplo das transformações institucionais e organizacionais que têm ocorrido no campo do ensino superior em Portugal, ainda mais justificadas pela afluência de públicos com perfis sociodemográficos, económicos e culturais diversificados.

Mas se um dos obstáculos com que os recém-entrados na universidade se deparam tem a ver com o desconhecimento das lógicas organizacionais universitárias e um outro prende-se com uma radical mudança de escala do quadro em que as interações no superior decorrem (alargamento do perímetro de deslocamento no interior do campus e nova dimensão e magnitude dos espaços físicos) (Vieira *et al.* 2013, p. 65), um último obstáculo tem a ver com o relacionamento pedagógico entre professores e alunos e é sobre este que nos deteremos com mais atenção.

Os métodos pedagógicos utilizados no ensino superior – a forma de leccionar, a organização curricular, a interacção e integração existentes ou não nas aulas e os métodos de avaliação – são a diferença central apontada pelos estudantes quando analisam a transformação que ocorreu nas suas vidas após ingressarem naquele nível de ensino (Veloso *et al.* 2010). Neste domínio, os estudantes são unânimes em atribuírem aos professores um papel decisivo: a dinâmica e proximidade por eles imprimida a todo o processo de ensino-aprendizagem revela-se condição fundamental para uma boa adaptação, motivação e empenho nos estudos (Veloso *et al.* 2010; Almeida, 2013). Muitos estudantes lamentam *ter professores que despejam a matéria e dizem «tomem lá acetatos»* (Veloso *et al.* 2010, p.246) e ter aulas *em anfiteatros enormes*, com professores com quem não têm qualquer contacto, *que estão sempre cheios de pressa, dão aulas e vão-se embora, não falam connosco, só debitam, nem sequer olham para nós...* (Vieira *et al.* 2013, pp. 66-67). Muitos outros, entre os quais se contarão estudantes com menos recursos culturais e pessoais para mais autonomamente lidarem com o relacionamento distante e impessoal dos docentes, matérias curriculares mais complexas a par de intensidades acrescidas do trabalho académico, acabam por mudar de curso, ou pelo menos equacionam seriamente essa possibilidade ou ainda desistem mesmo de estudar (Alves *et al.* 2013)⁹. O facto de um número significativo de estudantes mencionar a ausência de apoio pedagógico e de relações mais próximas e mais empáticas entre professores e alunos, como fatores suficientemente importantes para abandonar os estudos ou mudar de curso, sugere que nem tudo mudou no campo do ensino superior nos últimos 40 anos. E enfatiza a importância que as dimensões institucionais e pedagógicas assumem na integração dos públicos universitários.

Os dados recolhidos no âmbito do projeto AVENA, relativamente ao modo como os estudantes consideram que se processa o ensino na maioria das unidades curriculares, reforçam o que já foi demonstrado noutros estudos e sugerem que a este respeito parecemos estar ainda longe de concretizar a *agenda pedagógica* preconizada no Processo de Bolonha. De facto, é esmagadora a percentagem de inquiridos (cerca de 90%) que defende que as aulas *desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas* independentemente da universidade (Tabela 8).

⁹ Na verdade, do conjunto de estudantes da Universidade de Lisboa que mudaram de curso, 15,3% apresentaram como justificação para a sua decisão os “aspectos pedagógicos”; 28,1% apontou essa mesma razão para ter pensado em mudar de curso e 17,7% afirmou que foi esse o motivo pelo qual abandonou o curso (Alves *et al.* 2013, p. 38-42).

Tabela 8 - Opinião dos estudantes inquiridos acerca da afirmação *Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas, segundo a universidade frequentada.*

Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas.	Coimbra	Évora	Lisboa	Minho	Total
Discordo totalmente (N)	4	8	37	13	62
%	0,5	1,1	1,3	2,1	1,2
Discordo (N)	38	47	173	66	324
%	4,4%	6,6%	6,2%	10,8%	6,5%
Concordo (N)	462	442	1497	315	2716
%	53,1%	62,2%	53,3%	51,4%	54,3%
Concordo totalmente (N)	366	214	1104	219	1903
%	42,1%	30,1%	39,3%	35,7%	38,0%
Total (N)	870	711	2811	613	5005
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

Como pode ser observado na Tabela 9 aquela perceção também não depende da área de saber das licenciaturas frequentadas pelos estudantes.

Tabela 9 Opinião dos estudantes inquiridos acerca da afirmação *Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas, segundo a área do saber.*

Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas.	Artes e Humanidades	Ciências da Saúde	Ciências e Tecnologias	Ciências Sociais	Total
--	---------------------	-------------------	------------------------	------------------	-------

Discordo totalmente (N)	21	23	9	9	62
%	1,9%	2,1%	0,7%	0,6%	1,2%
Discordo (N)	74	86	76	88	324
%	6,8%	8,0%	5,6%	6,0%	6,5%
Concordo (N)	640	547	750	779	2716
%	58,4%	51,1%	54,9%	52,8%	54,3%
Concordo totalmente (N)	361	414	530	598	1903
%	32,9%	38,7%	38,8%	40,6%	38,0%
Total (N)	1096	1070	1365	1474	5005
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

Já no que respeita à avaliação, presentemente, a forma de controlo dos resultados da aprendizagem dos estudantes não será realizada *apenas* através dos exames finais, distendendo-se mais ao longo dos semestres, pelo menos nalgumas áreas do saber das universidades de Coimbra, Évora, Lisboa e Minho, como parte das opiniões apresentadas pelos estudantes inquiridos no projecto AVENA (Tabela10) nos permite sinalizar.

Tabela 10. Opinião dos estudantes inquiridos sobre a questão *Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre*, segundo a área do saber.

Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre.					
	Artes e Humanidades	Ciências da Saúde	Ciências e Tecnologias	Ciências Sociais	Total
Discordo totalmente (N)	44	185	137	109	475
%	4,6%	19,1%	10,9%	7,9%	10,4%
Discordo (N)	180	354	409	249	1192
%	18,8%	36,6%	32,5%	18,0%	26,1%

Concordo (N)	533	303	575	702	2113
%	55,7%	31,3%	45,7%	50,7%	46,3%
Concordo totalmente (N)	200	126	138	324	788
%	20,9%	13,0%	11,0%	23,4%	17,3%
Total (N)	957	968	1259	1384	4568
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

A diversidade de estratégias de avaliação adoptadas pelos docentes do ensino superior foi analisada por Fernandes (2013, 2014), quando este autor, igualmente no âmbito do projeto AVENA, investigou, no contexto das salas de aula, práticas pedagógicas de oito docentes que ensinaram unidades curriculares de natureza prática e teórico-prática (e.g., Desenho, História de Arte, Técnicas de Comunicação, Cultura Inglesa, Instrumento Musical) em quatro universidades públicas portuguesas. Foram observadas 154 horas de aulas (cerca de 20 horas por cada docente), realizadas 12 horas de entrevistas aprofundadas (cerca de 90 minutos por cada docente) e 8 horas de entrevistas a grupos focais de um total de 27 estudantes (cerca de 60 minutos a cada grupo de 3 ou 4 estudantes). Os dados obtidos foram analisados através de um processo sucessivo de elaboração de narrativas que culminou numa metanarrativa para as *Artes e Humanidades* integrando práticas dos oito docentes participantes desta área do conhecimento (Fernandes, 2014 e Fernandes, Rodrigues e Nunes, 2012). Foi possível concluir que, nesta área do saber – Artes e Humanidades - as dinâmicas de sala de aula variavam bastante de docente para docente. Nalguns casos os estudantes eram raramente envolvidos no desenvolvimento das aulas, mostrando-se bastante dependentes dos docentes que ou estavam a ensinar, falando sobre o que os estudantes eram supostos aprender, ou estavam a dar-lhes orientações muito precisas sobre o que tinham que fazer. Nas unidades curriculares em que este era o principal registo, os estudantes tomavam notas ou escreviam o que o docente lhes dizia ou registava no quadro. Por contraste, com outros docentes, os estudantes eram ativamente envolvidos através da resolução de tarefas que lhes eram propostas, trabalhavam em diferentes dinâmicas (e.g., pequenos grupos, aos pares, grande grupo) e participavam em discussões acerca do trabalho realizado ou acerca de questões relacionadas com os conteúdos envolvidos na resolução das tarefas. Pôde assim verificar-se que, nestes últimos casos, os estudantes mostraram-se bastante autónomos

nos esforços que desenvolviam para aprender, parecendo bastante satisfeitos com o trabalho realizado e com os modos de comunicação estabelecidos com os seus pares e com os docentes.

As práticas de avaliação dos docentes participantes revelaram-se consistentes com as suas abordagens de ensino. Os docentes que criavam condições para que os estudantes se envolvessem autónoma e ativamente nas suas aprendizagens, tendiam a utilizar uma diversidade de estratégias de avaliação formativa e de avaliação sumativa para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, definiam previamente critérios de avaliação, articulavam/integravam a avaliação, o ensino e a aprendizagem e envolviam os estudantes em processos de autoavaliação, heteroavaliação e de avaliação interpares. Estes docentes pareciam estar bem cientes do importante papel que a avaliação pode ter quer na aprendizagem quer no ensino. Consequentemente, as classificações não eram a questão prioritária no processo de avaliação.

Por sua vez, para os docentes que, no essencial, *diziam* o currículo enquanto os estudantes ouviam e tomavam notas, as práticas de avaliação tendiam a ser bastante limitadas, sendo muito mais orientadas para a atribuição de classificações do que para apoiar o ensino e as aprendizagens a desenvolver pelos estudantes. Neste caso, a participação dos estudantes, a distribuição de feedback, a autoavaliação e a avaliação interpares e a aprendizagem baseada no trabalho sobre tarefas estavam ausentes das práticas pedagógicas destes docentes.

O facto de os dados quantitativos revelarem que nem todos os estudantes estão de acordo relativamente à adopção de uma avaliação continuada no tempo (como o demonstrava a Tabela 10 anteriormente apresentada), poderá estar relacionado com as matrizes socializadoras a que estão sujeitos em cada instituição de ensino e com as especificidades inerentes ao trabalho escolar que é desenvolvido em cada área do saber, de que serão exemplo algumas unidades curriculares de Artes e Humanidades.

Mas esta discordância de opiniões poderá estar também relacionada com o reconhecimento generalizado, por parte dos estudantes, de que o corolário da sua avaliação continua a residir nos exames finais e nas classificações que aí obtêm (Tabela 11).

Tabela 11. Opinião dos estudantes inquiridos sobre a questão *Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações, segundo a área do saber.*

Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações	Artes e Humanidades	Ciências da Saúde	Ciências e Tecnologias	Ciências Sociais	Total
Discordo totalmente (N)	17	10	13	18	58
%	1,8%	1,0%	1,0%	1,3%	1,3%
Discordo (N)	78	18	62	66	224
%	8,2%	1,9%	4,9%	4,8%	4,9%
Concordo (N)	481	317	539	640	1977
%	50,3%	32,7%	42,8%	46,2%	43,3%
Concordo totalmente (N)	381	623	645	660	2309
%	39,8%	64,4%	51,2%	47,7%	50,5%
Total (N)	957	968	1259	1384	4568
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

Se a apreciação do seu trabalho se joga fundamentalmente no desempenho demonstrado no final do semestre, através de testes e/ou exames, percebe-se que mais do que 80% destes estudantes, independentemente da área do saber frequentada, considere que, afinal, as práticas de avaliação desenvolvidas no ensino superior se resumem a *um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações* (Tabela12).

Tabela12. Opinião dos estudantes inquiridos sobre a questão *Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações*, segundo a área do saber.

Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações	Artes e Humanidades	Ciências da Saúde	Ciências e Tecnologias	Ciências Sociais	Total
--	---------------------	-------------------	------------------------	------------------	-------

Discordo totalmente (N)	20	8	13	21	62
%	2,1%	0,8%	1,0%	1,5%	1,4%
Discordo (N)	69	45	80	80	274
%	7,2%	4,6%	6,4%	5,8%	6,0%
Concordo (N)	590	515	763	807	2675
%	61,7%	53,2%	60,6%	58,3%	58,6%
Concordo totalmente (N)	278	400	403	476	1557
%	29,0%	41,3%	32,0%	34,4%	34,1%
Total (N)	957	968	1259	1384	4568
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

Conforme se pode inferir da Tabela 13, entende-se, para além disso, que um número muito significativo de estudantes discorde que a avaliação seja utilizada, com frequência, para os orientar a aprender melhor.

Tabela 13. Opinião dos estudantes inquiridos sobre a questão *A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor*, segundo a área do saber.

A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor					
	Artes e Humanidades	Ciências da Saúde	Ciências e Tecnologias	Ciências Sociais	Total
Discordo totalmente (N)	68	142	140	128	478
%	7,1%	14,7%	11,1%	9,2%	10,5%
Discordo (N)	406	465	543	571	1985
%	42,4%	48,0%	43,1%	41,3%	43,5%
Concordo (N)	423	321	513	596	1853
%	44,2%	33,2%	40,7%	43,1%	40,6%

Concordo totalmente (N)	60	40	63	89	252
%	6,3%	4,1%	5,0%	6,4%	5,5%
Total (N)	957	968	1259	1384	4568
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

Os dados apresentados na Tabela 14 revelam, por fim, que mesmo que muitos docentes utilizem, ao longo do semestre, uma diversidade de tarefas ou instrumentos (e.g., provas, trabalhos, relatórios, apresentações) para avaliar os alunos, esta prática não se traduz em estratégias pedagógicas que estimulem os estudantes a desenvolver uma consciência crítica e reflexiva (mais apurada) e independente do juízo dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Tabela 14. Opinião dos estudantes inquiridos sobre a questão *Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas*”, segundo a área do saber.

Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.					
	Artes e Humanidades	Ciências da Saúde	Ciências e Tecnologias	Ciências Sociais	Total
Discordo totalmente (N)	191	210	257	296	954
%	20,0%	21,7%	20,4%	21,4%	20,9%
Discordo (N)	445	494	624	631	2194
%	46,5%	51,0%	49,6%	45,6%	48,0%
Concordo (N)	283	233	341	408	1265
%	29,6%	24,1%	27,1%	29,5%	27,7%
Concordo totalmente (N)	38	31	37	49	155
%	4,0%	3,2%	2,9%	3,5%	3,4%
Total (N)	957	968	1259	1384	4568
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

Neste contexto, não admira que os hábitos de estudo e gestão das aprendizagens dos estudantes não pareçam diferir substancialmente dos seus colegas dos anos 60 do século XX. Se aqueles teriam uma relação com o saber escolar de contornos utilitaristas e trabalhariam especialmente na época dos exames, muitos dos que agora se encontram no ensino superior, parecem seguir convictamente as suas pisadas. Pelo menos é o que se poderá conjecturar tendo em conta a quantidade de estudantes (mais de 70% dos inquiridos), que afirmaram que só aprendiam os conteúdos programáticos *porque* tinham que estudar para os testes e/ou exames (Tabela 15).

Tabela 15. Opinião dos estudantes inquiridos sobre a questão *A maioria dos estudantes aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para os testes e/ou exames finais*, segundo a universidade que frequentam

A maioria dos estudantes aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para os testes e/ou exames finais	Coimbra	Évora	Lisboa	Minho	Total
Discordo totalmente (N)	7	13	31	10	61
%	0,8%	1,8%	1,2%	1,6%	1,3%
Discordo (N)	96	105	330	86	617
%	11,0%	14,8%	13,0%	14,0%	13,0%
Concordo (N)	547	469	1551	380	2947
%	62,9%	66,0%	61,1%	62,0%	62,3%
Concordo totalmente (N)	220	124	628	137	1109
%	25,3%	17,4%	24,7%	22,3%	23,4%
Total (N)	870	711	2540	613	4734
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

A resposta pragmática de muitos estudantes a este tipo de avaliação (e muito elucidativa desta relação utilitarista com o saber) passa pela utilização dos ditos “auxiliares de memória”. “Muito mais recorrente do que se imaginaria”, segundo Veloso *et al.* (2010, p. 255), a prática do *copianço* é bastante criticável do ponto de vista ético, mas não deixa de ser coerente com lógicas avaliativas que premeiam a memorização dos conteúdos ao invés de incitarem à descoberta e construção ativa da aprendizagem.

Os constrangimentos organizacionais (e.g., elevado rácio docente-alunos, currículos sobrecarregados, sobrecarga de trabalho docente, não exclusividade no exercício da profissão) e as resistências de muitos professores para equacionarem de um modo distinto o seu trabalho em sala de aula, constituirão as principais razões para que ainda hoje não se desenvolvam, no ensino superior, ambientes de ensino e de aprendizagem convidativos ao exercício da autonomia e à descoberta do saber de forma implicada, continuada e consolidada (Veloso *et al.*, 2010, Costa *et al.*, 2014).

O facto de a maioria dos jovens inquiridos dar a entender que se encontra num ambiente académico que afinal não é assim tão distinto do que se vivia nos anos 60 do século XX, não significa, todavia, que não identifique as vantagens de práticas científico-pedagógicas mais inovadoras. Uma expressiva percentagem dos estudantes inquiridos no projeto AVENA entende, na realidade, que aprende(ria) melhor se e quando *os professores propõem regularmente tarefas para serem realizadas ao longo do semestre* e se e quando os professores utilizam *quer uma diversidade de recursos para ensinar (e.g., materiais bibliográficos, power points, sites da internet, etc.) quer dinâmicas diversificadas em sala de aula (e.g., trabalho em grupo, trabalhos em pares, trabalho individual)*¹⁰.

Em consonância com estas opiniões, os mesmos estudantes valorizam fortemente a possibilidade de efetuarem uma avaliação contínua ao longo do semestre, admitindo que *aprende(ria)m melhor* se fossem convidados a realizar periodicamente exercícios ou trabalhos de avaliação: mais de 90% concordaram com a afirmação *De modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que a avaliação é um processo que se desenvolve de forma contínua ao longo do semestre*¹¹.

¹⁰ Em todos os itens enunciados, a soma das respostas situadas nas posições *concordo* e *concordo totalmente* ultrapassou os 70%, independentemente da universidade, área do saber, sexo, idade, ano curricular e nível de escolaridade da mãe.

¹¹ Uma vez mais, não se verificaram diferenças relevantes nas respostas quando analisadas por universidade, área do saber, sexo, idade, ano curricular e nível de escolaridade da mãe.

Compreende-se a quase total unanimidade dos inquiridos sobre estas questões, em particular a última, já que a avaliação contínua, por convidar a um estudo mais sistemático do que o realizado intensivamente em vésperas de exames, se traduz habitualmente em efeitos mais positivos na qualidade das aprendizagens.

Resta, no entanto, saber se muitos alunos não gostariam de ser avaliados de uma forma mais regular, por reconhecerem que esta estratégia pedagógica os ajudaria a organizarem-se melhor e a gerirem mais eficazmente os seus tempos de estudo, competência que terão tanto menos quanto menor for a sua capacidade para trabalharem autónoma, individual e disciplinadamente. Na verdade, tornar-se estudante do ensino superior significa gerir uma grande dose de autonomia em termos de tempo e de liberdade mas também, para alguns, em termos de gestão da vida quotidiana (Vieira *et al.* 2013).

Um modelo pedagógico assente numa relação tutorial poderia ser um elemento precioso para amortecer as dificuldades desta gestão e dar resposta à necessidade de um acompanhamento próximo que muitos estudantes sentirão, em particular os que passaram a residir fora de casa por força da sua entrada no ensino superior e com isto viram ampliada a sua margem de liberdade não vigiada (Vieira *et al.* 2013). O trabalho mais direto com o docente contribuiria, em síntese, para a interiorização de métodos de estudo e de gestão do tempo, competências particularmente úteis para os alunos menos preparados para lidar com as exigências do ensino superior.

As relações de tipo tutorial com os estudantes não serão ainda uma constante em muitos cursos do ensino superior, em grande medida devido à filosofia organizacional e à concepção estratégica de estabilização económico-financeira a que as instituições de ensino se encontram sujeitas. As afirmações de alguns professores a respeito do tipo de acompanhamento tutorial que tem sido realizado, ajudam-nos a compreender melhor as dissonâncias que parecem persistir entre o espírito de Bolonha e as práticas universitárias. Para Veloso *et al.* (2010)

há uma incorreta utilização do regime tutorial; este traduz-se num acompanhamento caseirinho e familiar; às vezes o que se dá é apoio psicológico e aquele gabinete parecia quase um consultório médico e isso acontece essencialmente por falta de preparação/formação dos docentes (Veloso *et al.* 2010, p. 202).

Por outro lado, muitos docentes atribuem os índices de insucesso escolar à falta de autonomia dos estudantes, à sua *imaturidade e infantilidade*, (à qual se associa a sua dificuldade

em gerir as prioridades, nomeadamente as solicitações diversas em termos de lazer e convívio inerentes à vida académica), a par da ausência de hábitos de trabalho e dedicação, desfasamento de expectativas e frequência desinteressada do ensino superior (Veloso *et al.*, 2010, p. 200), não equacionando o regime tutorial como condição suficiente para alterar este panorama. As afirmações de estudantes entrevistados levam-nos, pela nossa parte, a adiantar a hipótese de que, na origem da sua reclamação por uma maior proximidade relacional com os professores, poderá estar justamente a sua necessidade de obterem um tratamento e um feedback personalizado para exercerem o seu ofício de forma progressivamente mais autónoma:

se estás atento estás, se não estás é problema teu, [ninguém te chama à atenção], coisa a que não estava habituada. Ali não há aquele controle, somos nós a ter de tomar conta de nós, se queremos estar na aula estamos, se queremos estar atentos estamos, ninguém está ali para nos dizer é melhor fazer isto ou aquilo, somos nós a decidir (Vieira *et al.* 2013, p. 68).

Esta ideia ganha ainda mais força, quando voltamos aos dados do projeto AVENA e constatamos que a generalidade dos estudantes (cerca de 97%) concorda que *aprende(ria) melhor* nas disciplinas/unidades curriculares em que professores e estudantes estabelece(ss)e(m) relações que facilita(ss)e(m) a *entreaajuda* no processo de aprendizagem (Tabela 16).

Tabela 16 - Opinião dos estudantes inquiridos sobre a questão *A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem*”, segundo o nível de escolaridade das suas mães.

A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	Total
Discordo totalmente (N)	4	3	5	12
%	0,2%	0,3%	0,3%	0,3%
Discordo (N)	47	24	39	110
%	2,4%	2,1%	2,6%	2,4%
Concordo (N)	960	531	666	2157
%	48,2%	45,9%	44,5%	46,4%

Concordo totalmente (N)	979	599	787	2365
%	49,2%	51,8%	52,6%	50,9%
Total (N)	1990	1157	1497	4644
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

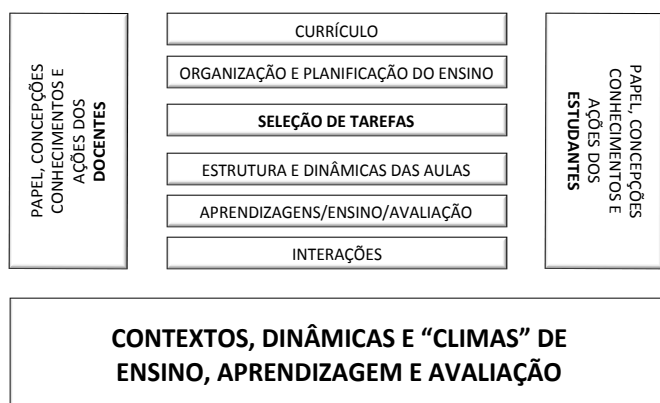
Fonte: Inquérito AVENA, 2012.

Um forte desejo de verem projetados nos seus professores a figura do tutor atento e disponível para os ajudar a resolverem os seus problemas parece ser o que está nas entrelinhas destas opiniões. E não deixa de ser sintomático que este apelo a um regime de maior proximidade e atenção à sua individualidade seja realizado por todos os estudantes, tanto por aqueles que dispõem de menores recursos culturais para exercerem de forma autónoma o ofício de estudante do ensino superior como pelos que se encontrarão em melhores condições para o praticar. Tal como há décadas atrás, parece claro que os estudantes do ensino superior gostariam, sobretudo, de ter relações mais próximas e democráticas com os seus professores.

Do que ainda não se faz ao que poderá ser alterado: uma sistematização de investigações recentes no domínio da pedagogia no ensino superior

O Processo de Bolonha, de algum modo, procurou responder ao imperativo de mudança das práticas pedagógicas dominantes porque estas se começaram a revelar um obstáculo para que os seus propósitos pudessem ser alcançados. Consequentemente, reconheceu-se a necessidade de estudar e compreender em profundidade as questões de natureza pedagógica, nomeadamente as práticas que mais diretamente tivessem a ver com o desenvolvimento do currículo e com as acções que ocorrem nos contextos das salas de aula. Reconheceu-se assim que era necessário procurar identificar padrões e regularidades nas práticas docentes, em diferentes cursos e domínios do conhecimento e numa diversidade de contextos. A partir de tais regularidades poderia constituir-se um enquadramento conceptual que permitisse discutir e refletir fundamentadamente questões teóricas e práticas, relacionadas com o desenvolvimento do currículo nas salas de aula e, em particular, as que mais diretamente se relacionassem com a organização do ensino e da avaliação em contextos de ensino superior (Menges e Austin, 2001). Segundo estes autores, tal enquadramento conceptual deveria ter em conta cinco *elementos* distintos mas fortemente relacionados entre si: contexto, conteúdo, estudante, docente e ambiente de aprendizagem. O enquadramento utilizado no projeto AVENA e esquematizado na figura 1 a título ilustrativo, inspira-se justamente nesta corrente teórica.

Figura 1. Enquadramento conceptual utilizado no Projeto AVENA (2011-2014).



A partir de enquadramentos desta natureza é possível analisar a complexidade das questões pedagógicas, decorrente da multiplicidade de relações que se estabelecem entre os seus elementos constituintes e, conseqüentemente, compreender o papel que desempenham na aprendizagem de capacidades e atitudes indutoras da aquisição de conhecimento por parte dos estudantes (Barnett, 2009). Ainda de acordo com Barnett, são sobretudo as questões e relações pedagógicas que se revelam essenciais para que os estudantes desenvolvam predisposição e qualidades que lhes permitirão aprender, com significado e profundidade, o conhecimento prescrito no currículo. Talvez por isso mesmo, Barnett considera que o currículo universitário deve ser entendido como *um projeto de conhecimento*. Porém, para além do conhecimento e das capacidades necessárias para que os estudantes o possam integrar, mobilizar e utilizar - dois pilares fundamentais do desenvolvimento do currículo - este autor sublinha ainda a necessidade de um terceiro pilar, que Delors *et al.* (1996) designaram como *aprender a ser* e também *aprender a viver com os outros*, aprendizagens fundamentais para viver em sociedades cada vez mais complexas. Para dizer o mínimo, este terceiro pilar tem sido objeto de algum desleixo por parte das instituições do ensino superior e esta constatação poderá estar relacionada com o reduzido papel que, tradicionalmente, a pedagogia tem vindo a desempenhar no desenvolvimento do currículo universitário.

Também Young (2008), sociólogo do conhecimento, chamou a atenção para a relevância que o currículo tem que dar à aquisição de uma diversidade de processos que contribuam para que os estudantes aprendam a conhecer. O autor desenvolveu a ideia do *realismo social*, reconhecendo a base social do conhecimento, mas defendendo que a sua natureza é independente do contexto e referindo que é necessário marcar bem as diferenças entre senso comum e/ou conhecimento tácito e conhecimento. Para Young, *o currículo do passado*, hoje defendido pelos chamados neoconservadores, ignora o contexto social em que, supostamente, o currículo *vive*. Por outro lado, *o currículo do futuro*, que os chamados instrumentalistas advogam, tende a não reconhecer que os interesses cognitivos são determinantes para que qualquer currículo facilite a aquisição de conhecimento. Logo, parece que a discussão acerca do que os estudantes devem aprender não pode ser negligenciada como tem acontecido, quer no âmbito das políticas públicas quer no âmbito das ações da comunidade científica, diz-nos Michael Young. Assim, com base na sua abordagem do realismo social, este investigador propõe um conjunto de princípios e de orientações que deverão orientar as políticas curriculares tais como: a relevância de um currículo baseado na investigação e na pedagogia; a necessidade de considerar que o conhecimento não se reduz a um recurso a que as pessoas necessitam de recorrer para que o mundo possa fazer sentido; a ideia de que se o currículo for apenas baseado nas experiências do dia a dia, então estará apenas a reciclar essas experiências; e a perspetiva de considerar o conteúdo e as propostas do currículo como questões dinâmicas e em permanente evolução.

As ideias e questões anteriormente apresentadas constituem importantes referentes e sinais de um *movimento* que, sobretudo a partir dos anos 90 do passado século, começou a considerar relevantes as questões de natureza pedagógica no ensino superior. Nomeadamente, no que se refere às teorias curriculares e, em particular, às teorias da avaliação e da aprendizagem. A partir do momento em que a Declaração de Bolonha definiu uma *agenda pedagógica*, as questões da aprendizagem, da avaliação e do ensino passaram a ser objetos privilegiados de investigação um pouco por toda a Europa. De seguida, apresentam-se e discutem-se algumas das principais conclusões da investigação que vem sendo realizada.

Como se referiu, a literatura da chamada *Pedagogia do/no Ensino Superior*, sobretudo a partir do início deste século, tem sido cada vez mais significativa e vem produzindo uma diversidade de orientações e constatações que, tendo em conta os resultados produzidos pela investigação empírica, poderão contribuir decisivamente para melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens. Destacam-se, a título de exemplo, as seguintes: a) é necessário diversificar

as estratégias de ensino e de avaliação, articulando ou mesmo integrando estes dois processos; b) é muito relevante criar condições para que os estudantes se possam envolver ativamente nas suas aprendizagens, quer nas salas de aula quer através de diversas modalidades de estudo autónomo; c) os estudantes valorizam e apreciam a utilização de diferentes dinâmicas de trabalho e de participação nas atividades das aulas assim como a qualidade da relação pedagógica com os seus docentes; d) o feedback é um processo fundamental na orientação dos estudantes para as aprendizagens e, por isso mesmo, a sua distribuição, frequência e natureza têm que ser devidamente pensadas e planeadas; e) é necessário criar condições para que os docentes melhorem efetivamente os seus conhecimentos nos domínios do ensino, da avaliação e da aprendizagem; e f) é possível melhorar práticas pedagógicas dos docentes indutoras de mais e melhores aprendizagens por parte dos estudantes (e.g., Bryan e Clegg, 2006; Dancer e Kamvounias, 2005; Falchicov, 2005; Fernandes, 2011; Leite e Fernandes, 2011; Menges e Austin, 2001).

No domínio mais específico da avaliação das aprendizagens dos estudantes, uma síntese interpretativa de 30 estudos empíricos realizados em contextos do ensino superior e abrangendo um período de 10 anos (2000-2009), elaborada por Fernandes e Fialho (2012), concluiu que novas e melhores formas de avaliar o que os estudantes sabem e são capazes de fazer, têm que estar fortemente relacionadas com profundas mudanças na organização e desenvolvimento do ensino. Além disso, estes autores concluíram que uma avaliação inovadora, nomeadamente a avaliação *para as* aprendizagens ou avaliação formativa, só poderá ser uma realidade quando se desenvolverem ações tais como: garantir que os estudantes recebem feedback de elevada qualidade acerca das suas realizações, assegurar o seu envolvimento na procura de soluções para uma diversidade de tarefas, promover dinâmicas que permitam a interação entre estudantes e entre estes e os docentes e utilizar diferentes dinâmicas e modos de avaliação (e.g., auto-avaliação, heteroavaliação, avaliação interpares) para regular e auto regular as suas aprendizagens.

Porém, tal como tem sido sugerido por vários autores (e.g., Creamer, 2010; King, 2009; King e Kitchner, 2004; Leite e Fernandes, 2011; Oliveira e Correia 2013), nem a maioria dos estudantes do ensino superior desenvolve as chamadas capacidades mais complexas de pensamento, nem as instituições se têm revelado capazes de encontrar estratégias que promovam o efetivo desenvolvimento dessas mesmas capacidades. A investigação coordenada por Flávia Vieira e realizada na Universidade do Minho (Vieira *et al.* 2002a; 2002b), é particularmente elucidativa e significativa pois resultou de inquéritos por questionário

administrados a 165 docentes e a 1356 alunos de, respetivamente, 40 e 32 cursos de licenciatura. O principal propósito da investigação foi estudar concepções de qualidade da pedagogia universitária que, para o efeito, foi definida como

a finalidade e o processo de transformação dos alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes (saber, saber fazer, saber aprender, saber ser), activamente implicados na aprendizagem escolar e ao longo da vida, intervenientes críticos na melhoria da racionalidade e justiça dos contextos em que (inter)agem (Vieira *et al.* 2002a, p. 39).

Note-se que esta definição de qualidade da pedagogia universitária, proposta por Vieira *et al.* (2002a), aponta claramente no sentido de os docentes e as instituições desenvolverem as ações que se impõem para que os estudantes sejam mais autónomos, mais capazes de refletir criticamente sobre as realidades, mais ativos e envolvidos na produção de uma diversidade de saberes, mais empenhados na vida escolar e nas tarefas que lhes permitem aprender e também com mais sentido ético e humano. Ou seja, trata-se de uma definição significativamente abrangente que é consistente com o que a literatura nos vem sugerindo (e.g., Barnett, 2009; Creamer, 2010; Kehm, 2010; Young, 2008) e com o que consta nos documentos legais enquadradores do Processo de Bolonha (e.g., Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março).

Vieira *et al.* (2002a, 2002b) concluíram que, tanto os docentes como os estudantes, reconheceram que as práticas pedagógicas existentes não favoreciam o desenvolvimento de importantes dimensões da qualidade tais como a autonomia e a reflexão crítica. Além disso, foram identificados nove fatores (pedagógicos e situacionais) cuja ausência foi assinalada por um número importante de docentes e de estudantes (respostas situadas entre 35.6% e 65.8%) e que, desse modo, dificultavam ou impediam a concretização de uma pedagogia de qualidade. Entre eles contavam-se a adequação das tarefas à diversidade dos estudantes, o desenvolvimento das suas capacidades de auto avaliação e a sua capacidade para organizar eficazmente as suas aprendizagens. Não é despiciente referir que cerca de três quartos dos docentes inquiridos consideraram que o fator situacional que mais contribuía para a percepcionada dificuldade em concretizar uma pedagogia de qualidade era a desvalorização real da pedagogia para efeitos da progressão na carreira docente.

De modo geral, de acordo com Fernandes (2013, 2014), foi possível concluir que as práticas observadas não eram consistentes com as recomendações constantes na literatura nem com a visão da *agenda pedagógica* do Processo de Bolonha. Ensinar, em grande medida,

significa *dizer*. Avaliar, em geral, é um assunto que só ao docente diz respeito e, em última análise, significa *classificar*. Nestas condições, o desenvolvimento profissional dos docentes emerge como uma questão crítica que é preciso enfrentar. A formação, a reflexão e outras estratégias de desenvolvimento profissional, podem contribuir decisivamente para que as práticas curriculares dos docentes sejam mais baseadas em conhecimento pedagógico, que é deliberadamente mobilizado e utilizado, e menos na intuição que, pontualmente, pode produzir excelentes resultados, mas não garante a consistência desses mesmos resultados em diferentes tempos ou contextos. As investigações mostraram que as práticas de ensino e de avaliação dos docentes podem ser francamente melhoradas e isso significa, para além do que já foi referido, que as instituições poderão desempenhar um papel mais ativo e significativo no que concerne à definição de políticas curriculares mais consentâneas com as perspetivas que abrem caminho ao trabalho independente e autodirigido dos estudantes, à reflexão crítica, ao estudo e à construção sustentada de conhecimento tal como sugerido nos trabalhos de Barnett (2009) e Young (2008).

Outra conclusão que merece ser sublinhada é que os estudantes participantes valorizaram e apreciaram bastante o facto de serem chamados a participar no desenvolvimento das atividades das aulas, referindo que isso os fazia sentir mais motivados para aprender e mais incentivados para estudar e pesquisar para além das aulas. A participação e o envolvimento dos estudantes exige uma diversidade de condições que puderam ser observadas e que vão desde a relação pedagógica e o ambiente de aprendizagem que é criado nas salas de aula, a natureza das tarefas propostas e a estrutura das aulas, até às dinâmicas de trabalho, à distribuição e qualidade do feedback e à diversificação dos processos de avaliação.

Finalmente, a seleção de tarefas a propor aos estudantes pareceu ser uma das questões mais relevantes do ponto de vista do desenvolvimento do currículo ao nível das salas de aula. Na verdade, os resultados das investigações que se vêm discutindo, sugerem que a natureza, a forma e o conteúdo das tarefas, associadas a outras condições tais como as dinâmicas de sala de aula e a relação pedagógica, podem induzir ambientes francamente favoráveis ao desenvolvimento de sólidas e significativas aprendizagens. São ambientes que incentivam o trabalho autónomo dos estudantes, contribuindo para que se sintam mais confiantes, mais motivados para aprender e mais intervenientes nos processos conducentes à sua educação e à sua formação. Nestas condições, os docentes do ensino superior, têm um papel insubstituível como profissionais do ensino, pois cabe-lhes a tarefa de contribuir de forma decisiva para a criação dos referidos *ambientes* de aprendizagem.

Conclusões

Um dos principais propósitos deste trabalho era caracterizar práticas pedagógicas que têm prevalecido no ensino superior nos últimos 40/50 anos tendo em conta desenvolvimentos relevantes no domínio das políticas públicas nacionais e internacionais. A chamada Reforma Veiga Simão constituiu um referente incontornável para enquadrar e contextualizar o que se passava no ensino superior português nos anos 60 do século XX mas, igualmente, para perspetivar a sua posterior evolução. Num certo sentido, as medidas previstas na Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, procuravam responder ao estado do ensino superior português no que se referia a uma diversidade de problemas tais como a sua ineficiência, a sua natureza profundamente elitista, a reduzida dimensão da oferta formativa e o arcaísmo das práticas pedagógicas predominantes.

O que foi possível verificar é que aspetos pedagógicos tão fundamentais como a organização do ensino e da avaliação, as relações entre docentes e estudantes e o tempo dedicado ao estudo, todos fortemente relacionados com o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, ficavam muito aquém do que então já era preconizado nos textos dos investigadores (e.g., Guerra e Nunes, 1969) e nos normativos e orientações legais (e.g., Ministério da Educação Nacional, 1971a). Nestes textos propunha-se, por exemplo, que deveriam ser criadas condições para que os estudantes participassem ativamente nas atividades escolares através de uma diversidade de dinâmicas de trabalho tais como sessões tutoriais, seminários e trabalho sobre tarefas propostas pelos docentes. Além disso, sugeria-se que a avaliação deveria ser um processo contínuo, acompanhando os processos de ensino e de aprendizagem e, nesse sentido, os exames deveriam ter uma natureza meramente supletiva.

O inquérito realizado em 1963/1964 pela Juventude Universitária Católica (JUC) já tinha evidenciado que a maioria dos estudantes não acompanhava as matérias de forma sistemática, estudando apenas nas vésperas dos exames e estava bastante insatisfeita com a qualidade das suas relações com os docentes. Os estudantes limitavam-se a anotar o que os docentes transmitiam através de aulas com um cariz eminentemente magistral. Os docentes e o ensino ocupavam o centro da ação pedagógica. A avaliação, pontual e realizada através de exames que ocorriam no final dos semestres, confundia-se com a classificação. O seu único e fundamental propósito era verificar o que, supostamente, tinha sido aprendido, não sendo, por isso, utilizada para melhorar e regular o ensino e a aprendizagem.

Quando, passados quase 40 anos, a Declaração de Bolonha foi assinada, o ensino superior em Portugal já não era apenas frequentado por estudantes provenientes de famílias com recursos financeiros, culturais e sociais. Ainda que a distribuição dos estudantes pelos diferentes cursos e instituições seja algo desigual, a verdade é que o ensino superior se democratizou. As políticas públicas que se puseram em prática nas últimas quatro décadas abriram as portas do ensino superior a um número significativo de jovens provenientes de famílias pouco familiarizadas com este nível de ensino. Como se viu, em 2004, 40% dos estudantes do ensino superior provinham de famílias com poucos recursos financeiros, sociais e culturais (Martins, Mauritti e Costa, 2005). Por seu lado, os dados obtidos em 2012 através do projeto AVENA confirmam esta tendência. Em suma, a população estudantil diversificou-se, a homogeneidade quebrou-se, o ensino superior massificou-se e, em certa medida, democratizou-se.

Ora, esta amplificação e diversificação da população estudantil do ensino superior – em termos da heterogeneidade dos seus hábitos linguísticos, da eventual dissonância entre os repertórios culturais praticados e os exigidos no ensino superior - não deixa de ter consequências: os dados empíricos do inquérito AVENA, aqui explorados, evidenciam, junto de muitos dos atuais estudantes, algumas dificuldades no exercício autónomo do seu ofício de aluno. Por sua vez, os resultados do mesmo inquérito mostram, também, que os ambientes de ensino e aprendizagem estão aquém de promover o exercício da autonomia e de mobilizar o envolvimento ativo dos estudantes como forma privilegiada de descoberta e de aprendizagem.

Assim, apesar de as instituições de ensino superior não parecerem estar alheias ao problema, as práticas organizacionais e pedagógicas efetivas continuam a estar algo distantes da aplicação dos princípios da *agenda pedagógica* do chamado Processo de Bolonha que hoje orienta as políticas de ensino superior europeias. A literatura revista, essencialmente a que foi realizada após a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, mostra, em geral, que a referida agenda está ainda longe de estar concretizada nas políticas curriculares das instituições e, mais concretamente, ao nível das salas de aula. Apesar de ser evidente que é possível trabalhar de forma diferente, contribuindo para que os estudantes se tornem mais autónomos, mais capazes de integrar, mobilizar e utilizar conhecimentos e também mais capazes para aprender ao longo da vida, a verdade é que essa não é a regra.

Entender este desacerto é, pois, decisivo - também para as políticas públicas. Garantido genericamente o acesso ao ensino superior, é necessário cuidar da permanência bem sucedida dos estudantes no sistema.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A.N., & Vieira, M.M. (2006). *À Entrada: um Retrato Sociográfico dos Estudantes Inscritos no 1º Ano*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Almeida, A.N. (2009). *Os estudantes à entrada. Universidade de Lisboa, 2008-2009*. (Relatório). Lisboa: OPEST/Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Almeida, A.N. (coord.). (2013). *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos*. Lisboa: Educa.
- Almeida, J. F., Ávila, P., Casanova, J. L., Costa, A. F., Machado, F. L., Martins, S. C. & Mauritti, R. (2003). *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*. Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Alves, N.A. (2014). O desenvolvimento do ensino superior. A década 2000-2010. In A. F. Costa, J. T. Lopes & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso* (pp.33-49). Lisboa: Mundos Sociais.
- Alves, N., Vieira, M.M., Almeida, A.N., & André, I. (2013). Ficar, mudar ou abandonar: trajetórias e perfis de mobilidade no ensino superior. In A. N. Almeida (Coord.), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (pp. 15-53). Lisboa: Educa.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education. Executive Summary*. Paris: UNESCO.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri/CEOS – Investigações Sociológicas.
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 429-440.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bryan, C., & Clegg, K. (2006). Introduction. In C. Bryan & K. Clegg (Orgs.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 3-10). New York: Taylor and Francis Group.
- Carreiro, T. (2004). *Viver numa República de estudantes de Coimbra. Real República Palácio da Loucura, 1960-1970*. Porto: Campo das Letras.

Costa, A. F., Lopes, J. T. & Caetano, A. (Orgs.). (2014). *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais.

Creamer, E. (2010). Demonstrating the link between reasoning and action in the early stages of self-authorship. In M. Baxter-Magolda, E. Creamer & P. Meszaros (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: exploring the concept across cultures*, (pp.207-222). Sterling: Stylus publishing.

Dancer, D. & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 445-454.

Delors, J. *et al.* (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Dubet, F., Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Éditions du Seuil.

Estanque, E., & Nunes, J.A. (2003). Dilemas e desafios da Universidade: Recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 5-44.

Estanque, E., & Bebian, R. (2007). Do activismo à indiferença - movimentos estudantis em Coimbra. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York: Routledge.

Fernandes, D. (2014, September). Teaching and assessing in arts and humanities courses: lessons from inside the classrooms of four universities. Paper presented at the *European Conference on Educational Research (ECER 2014) - The past, the present and the future of educational research in Europe*. Porto: Universidade do Porto.

Fernandes, D. (2013, October). Towards a Critical Analysis of Curricular Practices of Eight Higher Education Teachers. Paper presented at the *First European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility*. Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J-M. Deketele (Orgs), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp.131-142). Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. & Fialho, N. (2012). Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In C. Leite e M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência*, (pp.3693 – 3707). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Fernandes, D., Rodrigues, P. & Nunes, C. (2012). Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In C. Leite e M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior:*

Inovação e qualidade na docência, (pp. 932 – 944). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ferreira, V.M. & Nunes, A.S. (1968). O “meio universitário” em Portugal: subsídios para a análise sociológica da sua estrutura e evolução no período 1945-1967. *Análise Social*, 22-23-24(VI), 526-595.

Fonseca, M. (2012). The student estate. In G. Neave & A. Amaral (Ed.), *Higher Education in Portugal 1974-2009: a Nation, a Generation* (pp. 59-80). Dordrecht: Springer.

Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: EDUCA.

Guerra, J.P.M. (1968). Tradição e modernidade nas Faculdades de Medicina. *Análise Social*, 22-23-24(VI), 639-667.

Guerra, J.P.M. & Nunes, A.S. (1969). A crise da Universidade em Portugal: reflexões e sugestões. *Análise Social*, 25-26 (VII), 5-49.

Juventude Universitária Católica. (1967). *Situação e opinião dos universitários. Inquérito promovido pelas Direções Gerais da Juventude Universitária Católica*. Lisboa: JUC.

Kehm, B. (2010). Quality in European higher education: The influence of the Bologna process. *Change: The Magazine of Higher Education, Philadelphia*, 42(3), 40-46.

King, P. (2009). Principles of development and development change underlying theories of cognitive and moral development. *Journal of College Student Development*, 50(6), 597-620.

King, P. & Kitchener, K. (2004). Reflexive Judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Leite, C. & Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, 29 (2), 507-533.

Lopes, J. T. (2015) *A Universidade e os seus Estudantes. Um olhar de dentro*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Machado, F. L., Costa, A.F., Mauritti, R., Martins, S.C. & Almeida, J.F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.

Machete, R. (1968). A origem social dos estudantes universitários portugueses. *Análise Social*, 20-21(VI), 213-247.

Martins, S. C. (2012). *Escolas e estudantes da Europa. Estruturas, recursos e políticas de educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Martins, S.C., Mauritti, R. & Costa, A.F. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: DGES.

Martins, S. C., Carvalho, H., & Ávila, P. (2014) Fatores explicativos a partir de informação extensiva. Sucesso escolar no ensino superior. In A. F. Costa, J. T. Lopes & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso* (pp.51-67). Lisboa: Mundos Sociais.

Mauritti, R., & Martins, S.C. (2007). Estudantes do Ensino Superior: contextos e origens sociais. In A.F. Costa, F.L. Machado & P. Ávila (Orgs.), *Sociedade e Conhecimento* (Portugal no Contexto Europeu, vol. II) (pp. 85-101). Lisboa: Celta Editora.

Menges, R., & Austin, A. (2001). Teaching in higher education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp.1122-1156). Washington DC: AERA.

Miranda, J.D. (1969). A população universitária e a população portuguesa: um confronto da sua composição social. *Análise Social*, 25-26(VII), 158-166.

Nicol, D. (2009). Assessment for learner self evaluation: Enhancing achievement in first year using learning technologies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 34(3), 335-352.

Nunes, A. S. (1968a). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. *Análise Social*, 22-23-24 (VI), 295-385.

Nunes, A.S. (1968b). O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento. *Análise Social*, 22-23-24 (VI), 386-474.

Oliveira, A. e Correia, M. (2013). A autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento epistemológico do estudante do ensino superior. In C. Leite e M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 180 – 190). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o ensino superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27-28, 167-188.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Rayou, P. (2007). De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés. *Éducation et sociétés*, 19(1), 15-32.

Resende, J.M. & Vieira, M.M. (1992). Subculturas juvenis nas sociedades modernas: os Hippies e os Yuppies. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 35, 131-147.

Saavedra, L. (2005, Janeiro). Escola, género e democracia: Caminhos da igualdade e da diferença. Comunicação apresentada no *V Encontro da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres. Mulheres, Participação e Democracia*. Porto: Universidade do Porto.

Seixas, A. M. (2003). Políticas Educativas e Ensino Superior em Portuga: a inevitável presença do Estado. Coimbra: Quarteto Editora.

Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"? *Análise Social*, 77-78-79 (XIX), 793-822.

UNESCO (1998). *World conference on higher education in the twenty-first century: vision and action. Final report* (Volume I). Paris: UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/reform-and-innovation/1998-world-conference/declaration>

Veiga, A., & Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57, 57-69.

Veiga, A., & Amaral, A. (2012). The impacts of Bologna and of the Lisbon Agenda. In G. Neave & A. Amaral (Eds.), *Higher Education in Portugal, 1974-2009: a Nation, a Generation* (pp. 265-284). Dordrecht: Springer.

Veloso, H., Costa, A. F., & Lopes, J. T. (Coord.). (2010). *Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: U. Porto Editorial.

Vieira, F. Gomes, A., Moreira, M. A., Melo, M. C., Silva, J. L., Gomes, C., & Albuquerque, P. B. (2002a). Concepções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho, um projecto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmento (Orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos*, 35-49. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, Universidade do Minho.

Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo, M. C., & Albuquerque, P. B. (2002b). *Concepções de pedagogia universitária: um estudo na Universidade do Minho* (Relatórios de Investigação). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Vieira, M. M. (2007). Recém-chegados à universidade: entre constrangimentos sociais e projectos individuais. In M.M. Vieira (Org.), *Escola, jovens e media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Vieira, M. M. (2010). O futuro em aberto? Modernidade, insucesso escolar e percursos de errância no ensino superior. *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*, 1, 141-183.

Vieira, M. M., Almeida, A. N., & Alves, N. (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida? Entrada na universidade, experiência estudantil e dilemas da individuação In A. N. Almeida (Coord.), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (pp. 53-93). Lisboa: Educa.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp.11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism*. New York: Routledge.

Outras publicações:

CRUP. (2015). *Estatísticas*. Disponível em <http://www.crup.pt/pt/ensino-universitario/estatisticas>

Unknown

Field Code Changed

Unknown

Field Code Changed

DGECC – Direcção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2014a). *Perfil do Aluno 2012/2013*. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1213.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1213.pdf)

Unknown

Field Code Changed

DGECC - Direcção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2013). *Ensino Superior: situação em 2012/13 dos inscritos pela primeira vez em 2011/12. Dados Estatísticos*. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=484&fileName=SituacaoApos1Ano.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=484&fileName=SituacaoApos1Ano.pdf) (última consulta a 02/04/2015).

DGECC – Direcção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2014b). *Estatísticas. Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2012/13*. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/>

Decreto-Lei 402/73, de 11 de agosto,

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março

Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho

EQUNET Report. (2010). *Evolving diversity. An overview of equitable access to HE in Europe*. Disponível em <http://www.equnet.info/wp-content/uploads/2011/09/Evolving-Diversity.pdf>

Eurydice. (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares. Estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

Lei n.º 5/73, publicada em 25 de Julho de 1973)

Ministério da Educação Nacional. (1971a). *Projecto do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional. (1971b). Linhas gerais da reforma do ensino superior. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa*, 23, 313-338.

Orr, D.; Gwosc, C. & Netz, N. (2011): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. Paris: OECD.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. Paris: OECD.

PORDATA (2015). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em <http://www.pordata.pt/>